

Ficções e realidades educacionais: o desafio de narrar e compreender a formação e a história da profissão docente

Dislane Zerbinatti Moraes

“Todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estanho
para algo de familiar.”

(Marília Amorin, 2004)

O presente texto tem o objetivo de discutir leituras de obras literárias na pesquisa em História da Educação. Inicialmente teceremos algumas considerações sobre o entendimento do gesto de pesquisar. Ao pensarmos nos significados do “fazer investigativo”, surge a tentação, principalmente para os iniciantes no ofício, de apoiar-se em livros de metodologia de pesquisa e coleções de técnicas de pesquisa. Mas a pesquisa é uma prática, contém elementos de imprevisibilidade e oferece alguns obstáculos à transferência direta de procedimentos de uma pesquisa para outra.

As discussões contemporâneas sobre modos de pesquisar criticam a ideia de neutralidade do pesquisador e, por outro lado, de relativismo exacerbado. Alguns modelos inspirados nos estudos bakhtinianos sublinham

<https://doi.org/10.36311/2025.978-65-5954-611-4.p169-190>

que uma das características centrais das ciências humanas é ser uma “ciência dos discursos”, na medida em que os procedimentos de pesquisa são atravessados por representações tanto do pesquisador quanto dos sujeitos que se constituem em seus objetos de estudo. Assim, o pesquisador participa com sua formação e concepções da construção do “outro” da pesquisa, transferindo suas convicções para a voz dos entrevistados, idealizando respostas, conduzindo resultados.

Marília Amorin compreende o processo de pesquisa como o “lugar do encontro” entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa. Aqui, as discussões de antropólogos são estrategicamente ilustrativas porque no contato entre sociedades simples e complexas, ou no momento histórico de expansão marítima com a Conquista da América, nos séculos XV e XVI, deparamo-nos com situações que podem servir como acontecimentos exemplares do encontro tenso entre o “eu” e o “outro” nas investigações em Ciências Humanas. O etnocentrismo tende a aproximar ou distanciar universos culturais, negando identidades, produzindo interpretações unilaterais. Com o choque ou identificação entre culturas diferentes, os riscos de colonização do “outro”, de imposição de interpretações é grande.

Nessa medida, as metáforas do “encontro”, “acolhimento” e “hospitalidade” são férteis em proposições sobre o que é pesquisar e sobre a posição do pesquisador. A produção de conhecimentos em Ciências Humanas supõe um esforço de compreensão da alteridade, concebida como reconhecimento de decisivas diferenças entre culturas e entre determinantes sociais. Para que possamos identificar e compreender as diferenças, o “estranhamento” deveria ser parte constitutiva do ato de pesquisar: o importante é tornar estranho algo que se deseja conhecer. Com o esforço intelectual do estranhamento, de suspensão de sentidos prévios, cria-se um espaço de questionamentos, de percepções das singularidades, de configuração de novos objetos e questões de investigação.

Um dos eixos em que se constrói o conhecimento é o trabalho constante de reflexão do pesquisador sobre os caminhos da pesquisa, a objetivação de sua própria subjetividade no encontro com o “outro”. Os cadernos de campo, a escrita e reescrita da pesquisa seria outro eixo, como rabiscos

de realidades, acolhimentos e escutas sensíveis intermináveis, inacabadas, sobre as possibilidades e diálogos entre o conhecido e o desconhecido:

Sem reconhecimento da alteridade não há objeto de pesquisa e isto faz com que toda tentativa de compreensão e de diálogo se construa sempre na referência aos limites dessa tentativa. É exatamente ali onde a impossibilidade do diálogo é reconhecida, ali onde se admite que haverá uma perda de sentido na comunicação que se constrói um objeto e que um conhecimento sobre o humano pode se dar (Amorin, 2004, p. 29).

Ter uma perspectiva de estranhamento pode significar deixar em suspenso modos tradicionais ou convencionais de tratar fontes, documentos, histórias já contadas, muitas delas já consagradas, nas quais teorias, interpretações e questões apareçam como as únicas possíveis. Principalmente se nossa concepção de pesquisa em Educação está apoiada no espaço das práticas cotidianas de dizer, ensinar, aprender, ler, escrever, compreender, conviver e dar sentidos em conjunto com os estudantes e em contextos múltiplos de formação e escolarização, as teorias e modos de análise deverão ser construídas no momento de investigação, levando em consideração os agentes sociais, os diálogos efetuados, os espaços de representações em disputa, as lógicas de ação.

Como tomar um objeto como romances escritos por professores, ou nos quais os temas educacionais são matéria ficcionalizada, e não levantarmos hipóteses outras de usos e apropriações que superam as formas canônicas de ler literatura, ou mesmo adotar pontos de vista de críticos literários ou de historiadores da literatura como única possibilidade de compreensão do material analisado? Pensar o objeto livro e as práticas de leitura, isoladas de contextos, usos e práticas é considerar que os leitores não estão interagindo com a leitura posta em circulação. É claro que a análise literária do romance, na qual se descortina seu léxico, sua linguagem, os conteúdos abordados e discursos proferidos, é fundamental como um dos elementos do ambiente das práticas cotidianas de fruição da leitura. Mas ainda estamos no âmbito da produção textual dada, e não da apropriação por leitores segundo uma lógica de transição de sentidos.

Lemos em Certeau, a propósito dos estudos sobre as práticas cotidianas, as quais para o autor devem ser estudadas buscando a sua lógica de ação e indícios de sua formalização, a consideração:

[...] analisamos um provérbio [por exemplo] como se fosse um “corpus” isolado, isolável, tratado dentro de um laboratório de sociologia ou de antropologia, quando o problema começa a partir do momento em que nos interrogamos sobre o uso que as pessoas fazem dele. Em decorrência, ainda mais importante que a análise linguística ou temática do provérbio, é a análise da maneira como, por exemplo, em um bate-papo de aldeia, ele é utilizado no momento certo, com o interlocutor certo e dentro da circunstância certa, visando mudar o equilíbrio de uma conversa. O que implica o problema de uso. Isto é, trata-se da questão do emprego do provérbio e não da questão da interpretação que dele podemos fazer quando o isolamos em um laboratório. Assim essa problemática diz mais respeito à prática do provérbio do que ao provérbio enquanto tal (Certeau, 1982, p. 4).

A produção cultural, nas palavras de Certeau, é uma atividade de “caça furtiva” em uma “floresta” de rituais e léxicos; um processo de “desvio” de sentido, um “golpe” que pode estar sendo feito a um conteúdo ou expressão (texto e representação), de modo a alterar o equilíbrio de forças de uma situação (um “saber fazer com”), e não a aplicação de uma definição quase etnográfica de uma prática cultural separada de seus modos plurais e intencionais de apropriação no cotidiano.

CONSTRUINDO O OBJETO DE PESQUISA

Memórias coletivas e memórias de grupos estão em constante interação nos textos literários, os quais instituem imagens “clássicas”, sempre retomadas em discursos sobre a escola. É possível dizer que as fontes literárias refratam e refletem modos de conceber as questões educacionais em cada época histórica, além de darem pistas sobre quais agentes sociais se mobilizam no debate. Encontramos, por exemplo, uma literatura de cunho profissional tratando de questões sobre a profissão docente, que se estende por

todo o século XX. São obras escritas por professores e professoras que buscam, por meio da escrita ficcional, discutir e apresentar suas impressões, críticas e sonhos em relação à profissão. Dialogam com outros discursos educacionais, que privilegiavam os saberes pedagógicos e a produção científica. Utilizam a forma narrativa à maneira de contraponto ao discurso educacional e acabam por ensinar a exposição da experiência pessoal, como docentes. Trata-se, como no romance de Dora Lize, *O calvário de uma professora*, de 1928, de uma estratégia de autoria, que busca a sensibilização dos leitores e a denúncia das péssimas condições de trabalho e desvalorização social da professora normalista. Outros romances apresentam distintos pontos de vista, associados às respectivas posições no campo social – as de crianças, corpo técnico, intelectuais; pontos de vistas por meio dos quais usos e apropriações podem ser identificados, assim como representações sobre a Educação e as culturas escolares podem ser problematizadas.

Para qualquer compreensão das culturas escolares não podemos ignorar a história, visto que a escola é uma instituição na qual confluem múltiplas estruturas sociais e temporalidades: o tempo que formaliza práticas (estruturas de longa duração, com ritmos lentos de transformação); o tempo dos marcos de intervenção política e organização escolar (em conjunturas de média e curta duração); os tempos dos discursos pedagógicos e enunciados pelos professores para orientação e tomada de decisões, que circulam no âmbito das escolas, constituindo-se em saberes engendrados na prática; muito sensíveis à mudança, aos ritmos rápidos da circulação de leituras e prescrições, e urgências pedagógicas (Guedes-Pinto, 2010; Hébrard, 2000).

No processo intrincado de rede de relações entre práticas interiorizadas e discursos que instituem novas práticas, descrever – e, mais ainda, narrar os acontecimentos escolares – pode favorecer compreensões de discursos, teorias e lógicas dos que atuam nas escolas, sempre referidos como instâncias do vivido, e pouco reconhecidos por aqueles que somente concebem uma única escrita, a acadêmica, como conhecimento sintetizado, objetivado e, por essas condições, válido. Como tornar visível e passível de reflexão, pelos próprios agentes da escola, professores e estudantes, os discursos produzidos entre as práticas escolares? Como apreender as culturas,

os discursos e as teorias interagindo na escola, com poderes, abrangências e implicações distintas?

Anne Marie Chartier (2007, p. 200-201), tratando do trabalho de teorização sobre as práticas pedagógicas, questiona a ruptura entre o “dizer” e o “fazer”, denominando-a “ficção teórica”:

O mal entendido provém, parece-me, do fato de os pesquisadores não reconhecerem outro discurso que não a escrita teórica, monológica, objetivante, tendo abolido as marcas de sua enunciação. Ora, os que atuam na prática falam, mas eles o fazem em redes de trocas dialógicas permanentes, subjetivas, infundáveis, entrecruzadas. Se as práticas são mudas, quando elas estão desvinculadas de seus atores, os que atuam na prática não são mudos. Os pesquisadores que produzem os textos “teóricos”, por sua vez, esquecem que suas construções acadêmicas, sejam elas de pesquisa “pura”, “aplicada” ou de “pesquisa-ação”, são o resultado de práticas profissionais específicas; como praticantes de pesquisa científica, eles próprios estão presos em redes de trocas institucionais, redes sociais de trabalho, de poder e de conflitos que lhes permitem articular seus saberes e seu saber-fazer, seus discursos e seus gestos profissionais. Eles encontram as mesmas dificuldades para se fazer compreender por pessoas de outro meio que os professores quando falam de suas práticas para especialistas.

Partilhando do debate sobre a relevância da explicitação por escrito dos discursos produzidos no cenário escolar, localizamos o interesse na identificação e configuração de metodologias de análise de fontes literárias relativas ao campo educacional. As expressões literárias aqui propostas foram objeto de interpretação que procuram captar alguns elementos estruturantes do “fazer docente” e da história da profissão, sublinhando-se suas posições dialógicas, os atos enunciativos e os saberes construídos para ação.

Esses textos ficcionais são caracterizados pela predominância do estilo narrativo, com ênfase nas ações dos personagens e constituindo-se como drama diretamente associado à temática profissional, no caso do romance de Dora Lice, ou situações dramáticas nas quais interagem outros agentes sociais: estudantes (poesia e prosa de Drummond e romance de Raul

Pompéia); projetos de educação e representações do magistério (obras de José de Alencar).

Para Lukács (1965), o estilo narrativo é mais potente por dar a ver questões essenciais de um dado momento histórico. O tema ficcional é tratado pelo ponto de vista de personagens em ação, desenvolvendo os “dramas humanos” em face aos “dramas das instituições”. O estilo descritivo tende a eliminar as interrelações daquilo que se poderia chamar de estado concreto das coisas e a vida interior, apresentando um cenário estático, no qual as personagens desenvolvem o enredo, e não as relações entre essas personagens e a vida social. Comparando Zola, de tendência estética naturalista, e Balzac, romântico, na ficcionalização de um mesmo tema de enredo, o teatro, nas obras *Naná* e *Ilusões perdidas*, Lukács (1965, p. 46-47) afirma:

O recinto do teatro é descrito por Zola de maneira cuidadosa e completa. Primeiro visto da plateia, tudo que acontece nas cadeiras, nos corredores, no palco....Depois a obsessão zoliana pelo caráter completo e monográfico passa adiante e um outro capítulo do romance está dedicado à descrição do teatro visto do palco....Este caráter completo de inventário não existe em Balzac. O teatro e a representação, para ele, constituem somente o ambiente em que se desenvolvem íntimos dramas humanos....os problemas sociais são aflorados em Zola, mas são descritos apenas como fatos sociais, como resultados, como *caput mortuum* da situação....[Para] Balzac, entretanto, representa o modo pelo qual o teatro se prostitui no capitalismo. O drama das figuras principais é, ao mesmo tempo, o drama das instituições no quadro das quais elas se movem, o drama das coisas com as quais elas convivem, o drama do ambiente em que elas travam as suas lutas e dos objetos que servem de mediação às suas relações recíprocas.

Assim, partimos do pressuposto segundo o qual as obras literárias remetem a práticas culturais vivenciadas pelos escritores e comunidade de leitores constituindo-se em representações simbólicas de modos de ser, pensar e agir histórica e socialmente construídas. Portanto, em função das características polissêmicas, nesses escritos é possível compreender tanto as motivações de escritores e leitores quanto as dimensões específicas de con-

flitos entre pontos de vistas, disputas e tensões dos agentes privilegiados e subordinados no campo educacional e aos processos de sacralização de memórias sobre a educação. Nesse sentido, trata-se de investir em estudos sobre o trabalho de constituição e de formalização de tradições e práticas. Para tanto, efetuam-se análises de representações literárias da história da escola e dos professores, com o objetivo de compreender as modalidades de produção, apropriação e conservação de ideias sobre educação.

Procurando apreender esse espaço de questões, o estudo contempla os seguintes itens: 1) discussão sobre metodologias de pesquisa e de análise de fontes literárias, aproveitando os aportes historiográficos, sociológicos e da crítica literária; 2) breve levantamento da produção literária brasileira, cuja temática é a escola e a profissão docente, e discussão sobre as possibilidades de compreensão dos diálogos efetuados com as ideias do campo educacional; 3) estudos específicos das obras literárias de José de Alencar, Raul Pompéia, Carlos Drummond de Andrade e Dora Lise.

DO “OLHO MÓVEL” ÀS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

A perspectiva da História Cultural vem predominando nos estudos de história da educação e, cada vez mais, observamos o renovado interesse em conhecer o cotidiano e as culturas escolares em suas grandes dimensões de produção, circulação e apropriação dos saberes e práticas docentes. Uma historiografia da educação que se volta às histórias do currículo vivido, e não só prescrito; às reformas educativas e sua aplicação em realidades concretas; a relações entre os agentes escolares, tais como os intelectuais, os professores em seus fazeres ordinários, os estudantes; evitando, com isso, abstrações e abordagens generalizantes. Percebe-se o esforço em desvelar o papel do sujeito no processo de construção da realidade, ou, como diz Viñao (2004, p. 336), a realidade como construção subjetiva apreendida por meio do recurso ao “olho móvel”: ao invés de enfatizar as estruturas e seriação, propõem-se a compreensão dos diferentes lugares subjetivos.

Em consonância ao exposto, o perspectivismo não tem nada de relativismo subjetivista, mas está fundado na própria realidade social, na qual o que temos são choques de interesses, de diferentes discursos e dispo-

sições de estilos de vida coabitando nos espaços de convívio. Bourdieu (2007), explicando essa complexa representação das relações sociais e os espaços dos pontos de vista, recomenda ao pesquisador modos de compreensão próprios dos romancistas como Faulkner, Joyce ou Virginia Woolf. Lembra-se da peça de Patrick Süskind, *O contrabaixo*:

Imagem particularmente feliz da experiência dolorosa que podem ter no mundo social todos aqueles que, como o contrabaixista no meio da orquestra, ocupam uma posição obscura no interior de um universo prestigioso e privilegiado, experiência tanto mais dolorosa sem dúvida porque esse universo, do qual eles participam justo o suficiente para provar seu relativo rebaixamento, está situado mais alto no espaço global (Bourdieu, 2007, p. 12-13).

A literatura, por exemplo, com seus procedimentos de figuração do real, recria multiplicidade de vozes, cada uma expressando determinada ideologia, visão de mundo, posição social, com perspectiva, em diálogo com outros enunciados, explicitando as tensões e, muitas vezes, o caráter trágico de posições irreconciliáveis. Para compreender não basta dar razão (apresentar e explicar) cada ponto de vista separadamente. É necessário confrontá-los, como eles são na realidade (Bourdieu, 2007). Na produção cultural, as enunciações são fundamentadas em posições ocupadas no campo social. Em Bakhtin (1993, p. 153):

Pode-se afirmar que na composição de quase todo enunciado do homem social – desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas e outras) – existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de *outrem*, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de *outrem*, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo. Desta forma, o enunciado é um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece, se não se considerar apenas a sua orientação objetual e sua expressividade unívoca direta.

Retomando a discussão proporcionada pela História Cultural, essa vertente historiográfica volta-se à análise das operações de sentido contidas em cada documentação, resultantes de esquemas intelectuais de percepção marcados por estratégias e práticas que tendem à busca de autoridade e legitimação de condutas:

As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio (...). Dessa forma, pode pensar-se uma história cultural do social – que, à revelia dos atores sociais, traduzem as suas posições e interesses objetivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse (Chartier, 1990, p. 17-19).

NAS DOBRAS DA MEMÓRIA, IMAGENS LITERÁRIAS DE PROFESSORES E DE CULTURAS ESCOLARES

Neste trabalho, objetiva-se localizar e contextualizar formas de representação literárias sobre a escola e os professores em três romances e uma crônica: *Til*, de José de Alencar; *O Ateneu*, de Raul Pompéia; *Um escritor nasce e morre*, de Carlos Drummond de Andrade; e *O calvário de uma professora*, de Dora Lice. A seleção das fontes foi guiada por vários motivos: dois dos textos, *O Ateneu* e *Um escritor nasce e morre*, integram a seleção por se constituírem como referência para professores, especialistas e leitores comuns, formando um repertório histórico-memorialístico sobre o universo escolar, muito presente no ensino de História da Educação. *Til* e *O calvário de uma professora* foram lembrados por oferecerem tratamento dos temas e pontos de vista estratégicos aos objetivos aqui propostos, a saber, as possibilidades e variedades de pesquisas com textos literários. Para os pesquisadores que se debruçam sobre esses materiais, o desafio da exposição dos caminhos metodológicos é uma constante (Moraes, 1996; Viñao, 2004; Ferro, 2010). Não podemos, de forma alguma, generalizar as características desses materiais, que, como objetos complexos, conforme já observado, têm sua significação explicitada caso a caso, no processo de análise:

De modo geral, pode-se dizer apenas que tais possibilidades dependem não só do tipo de texto, mas também do texto em questão e dos objetivos da investigação. Isto é, cada texto ou escrito deverá ser objeto de uma análise cuidadosa sobre sua produção, forma textual e conteúdo em função do que se pretenda em cada caso. Dito isso – ainda que óbvio, nem sempre é levado em conta (Viñao, 2004, p. 354).

Há textos literários que se transformaram em memória histórica, quase como mitos históricos, imagens canônicas, emblemáticas, sobre a história da educação no Império e Primeira República, constantemente retomados, de modos variados, em manuais pedagógicos de ensino de Didática, Filosofia e História da Educação, e como fontes para a pesquisa em História da Educação. Para a história da infância e da escola, podemos citar: *Conto de escola*, de Machado de Assis; *Cazuza*, de **Viriato Corrêa**; *Infância*, de Graciliano Ramos, *Menino de engenho* e *Doidinho*, de José Lins do Rego, entre outros. Em relação às professoras, temos outras obras que se tornaram paradigmáticas, como a de Ina Von Binzer, *Os meus romanos*; *A normalista*, de Adolfo Caminha; *São Bernardo*, de Graciliano Ramos. Em relação aos professores, alguns títulos: *O professor Jeremias*, de Leo Vaz; *Alegrias, agruras e tristezas de um professor*, de Raimundo Pastor; *O professor Policarpo: páginas de bom humor, dedicadas ao magistério*, de Máximo de Moura Santos; e *Abdias*, de Cyro dos Anjos.

Poderíamos lembrar os usos e modos de compreender certos livros como “clássicos” da literatura pedagógica. Entende-se por clássico um “livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”, ou “[...] livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (Calvino, 2009, p. 17-18).

Acrescente-se às reflexões de Calvino um breve aprofundamento da discussão acerca da produção de memórias, apoiando-nos em Pollak (1989) e Halbwachs (1990). Os autores ressaltam a importância dos estudos que analisam os “[...] processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização de memórias” (Pollak, 1989, p. 4). Dessa forma, aparece

como relevante não somente a descrição das memórias coletivas, mas o entendimento do seu processo de institucionalização. Memória coletiva, memórias individuais e de grupos concorrentes estão em constante interação, produzindo imagens muitas vezes divergentes de momentos históricos específicos. Os produtores de memória encontram-se em posições sociais distintas e, portanto, constituem representações diferenciadas de sua existência e concepção de mundo. Pollak, especialmente, identifica a escrita da literatura como uma forma utilizada pelos autores para fazer emergir e permitir expor situações traumáticas por meio do gênero do romance de testemunho.

A história da profissão docente e as experiências escolares não são homogêneas, uma verdade a ser revelada, em que para cada aspecto do universo escolar encontramos uma representação. Pelo contrário, os modos de representação do aluno, do professor, da administração escolar, do conhecimento pedagógico, das práticas e culturas escolares, são objetos de disputa entre os grupos que pretendem dirigir o campo educacional, “[...] produzindo processos de sacralização de categorias explicativas aplicadas ao trabalho docente e, além disso, colaborando para instaurar um apagamento da participação dos professores na delimitação do seu próprio espaço profissional”, por exemplo (Catani, 1994, p. 77).

AUTORES, OBRAS, INTENÇÕES, CONTEXTOS

A obra de José de Alencar nos remete a discussões e pesquisas sobre a construção da nacionalidade no período imperial. Pelos sentidos e projeto literário do autor, entra-se em contato com representações sobre os mundos da corte, espaço rural, dimensões regionais e com a visão mítica proposta como solução simbólica às crises sociais de seu momento histórico (Candido, 1969; Bosi, 1992; Ferreira, 2012). Literato e político empenhado,

Dentro do projeto de uma nação livre e soberana, Alencar se destacou pelo seu empenho singular em promover e criar a cor local do país e a permanência de suas obras reflete sua importância representativa na construção da ideia de nação e de pertencimento. Sentindo-se na obrigação de colaborar para o crescimento de sua pátria, o tema da educação não poderia jamais ter sido negligenciado pelo escritor, e realmente não o foi. Valendo-se de suas produções

para difundir ideias, os romances estudados mostram diferentes perspectivas sobre o tema da abolição, mas convergem numa mesma imagem acerca da inferioridade intelectual dos escravos (Ferreira, 2012, p. 13).

Aos perfis de mulheres, figurados nos romances urbanos, *Lucíola* (1862), *Diva* (1864) e *Senhora* (1875), e no fulgurante *Iracema* (1865), talvez nós possamos incluir a personagem Berta/Til (1872) como mais uma das visões míticas de mulher, agora sertaneja, na luta entre o Bem e o Mal:

alegoria sertaneja (...) – encarnada nos esforços de uma menina contra a força bruta de bandidos ou desajustados...guiada pela força cega das Luzes, a menina sabe tudo sobre as pessoas que a cercam, sem possuir plena consciência de que sabe. Por isso protege instintivamente o proprietário João Galvão, da mesma forma que evita o amor físico de seu filho Afonso, amando-o da mesma maneira com que ama a irmã dele. Sua principal missão será eliminar o sofrimento e conduzir as pessoas ao âmbito da Luz. Por isso se empenha de modo particular no resgate de Brás e de Jão Fera (Teixeira, 2012, p. 30-31).

Brás é um rapaz de poucos dotes intelectuais, desenhado em cores da selvageria, “[...] personagem dividida entre o mundo dos homens e dos bichos” (Teixeira, 2012, p. 28). É violento e irascível, incapaz de compreender a carta do abecedário e de se comunicar na linguagem corrente, escapava da escola e era maltratado pelo professor, Domingão. Berta o conduz para o universo da linguagem e da comunicação humana; resgata o lado humano. Faz florescer a civilização no selvagem e é incontornável a menção ao papel feminino, professora, abnegada, religiosa mãe abstrata, força mágica na redenção de Brás. No capítulo “O abecê”, a personagem Berta representa, mais uma vez, a fantasia alegórica ao deixar-se chamar pelo nome do sinal de acentuação “til” e, ao transformar-se em professora ideal, criando um processo de identificação entre o “eu” de Brás e o “outro” de Berta, ela o conduz ao mundo da civilização:

Quis Berta, para livrar o rapaz dos bolos e repelões do mestre, ensinar-lhe todas as manhãs, e nesse desígnio preparou-lhe uma carta. Continuaram as cenas da escola; e repetiram-se as visagens e gaifonas à vista do *ti!*; porém desta vez em maior escala, pela liberdade em que estava o parvalhão do rapaz. No seu afã de imitar o sinal, que tanto lhe dera no goto, virava cambalhotas e corcoveava pela grama. (.....) Observando então o pobre sandeu com um dó profundo, pensava ela que Deus, em sua infinita misericórdia, concedia a essa alma tão atribulada e sempre confrangida por terrível angústia, um breve instante de alegria. Nisso o Brás pulando como um boneco de engonço, passava a ponta do dedo mui de leve pelas sobranceiras negras de Berta. (...) Ninguém sabe o que se passou então no íntimo de Berta, que tinha suas venetas, e de quem (...), especialmente as pretas velhas da fazenda, atribuíam a uma influência misteriosa e sobrenatural. Associando-se à lembrança original do idiota, disse-lhe a menina, ajudando a palavra com mímica expressiva e apontando a carta. – Eu sou *ti!* Esteve Brás um instante pasmo e boquiaberto, sem compreender, apesar da ânsia com que afinal bateu palmas de contente e deitou a pular (...) (Alencar, 2012, p. 165-167).

Mitos sempre retomados sobre a função social e civilizatória do magistério, em sua tradição moderna, renascentista; busca de suportes históricos para o seu projeto de educação dos negros e da população pobre, em que o romance *Til* surge como “o romance brasileiro”. José de Alencar pode ser compreendido nessas e em outras dimensões, dependendo do contexto de leitura em que nos colocamos. Nessa passagem, há reflexão sobre o cuidado e o acolhimento como significados da docência; sobre o processo de aprendizagem e as peculiaridades do pensamento dos estudantes; o valor e o significado simbólico da escrita no século XIX; e, em cotejamento com outras fontes – por exemplo, os discursos e textos políticos –, dá uma medida, à vista de um ponto, do pensamento reformador das elites no segundo reinado, associando-o às inquietações de um José Bonifácio ou Nina Rodrigues (Corrêa, 2001; Veiga, 2006).

Constantemente menciona-se o Colégio Abílio e seu diretor como referências ou modelos para a construção ficcional do autor Raul Pompéia,

em *O Ateneu*, publicado em 1888. Críticos e historiadores da cultura debatem as relações entre a experiência autobiográfica de Raul Pompéia e o romance. Não é possível reduzir a obra ao reflexo imediato, completo e acabado do real, pois as mediações assumidas por Raul Pompéia em suas posições sociais, como literato, político e intelectual, indicam muitas metamorfoses, paralelos, homologias entre intenções poéticas e reflexão sobre a formação social em seus textos, que, ora se dirigem a uma crítica ao sistema social e político, o qual valoriza a disciplina, a segregação social e a autoridade, no Império; ora aos padrões de ensino e formação clássica, composta pela retórica e oratória enrijecida do século XIX; ora a experiências estéticas inovadoras em relação ao clima poético de sua época (Perrone-Moisés, 1988). De acordo com Camil Capaz (2001), em *Aristarco*, não estaria apenas Abílio, mas muitos de seus “mestres” (Tundisi, 2013), e um só extrato histórico:

É o mestre a representação do poder no internato, e nele o romancista colocou em proposital conúbio todos os professores e bedéis de sua aversão, do primário à faculdade, e não foram poucos, pois Pompéia sempre viveu às turras com vários deles nos diversos estabelecimentos que frequentou. Num sentido largo, ele representa a escola retrógrada, contaminada pela herança colonial do carrancismo e pela instituição da escravidão que se espalhava como chaga exposta pela vida social do Império. Em razão disso, *Aristarco* não é um diretor, qualquer diretor especificamente (Capaz, 2001, p. 119 *apud* Tundisi, 2013, p. 52).

De fato, dessa multiplicidade de camadas de leituras efetuadas por Raul Pompéia, deriva – e, de certa forma, explica-se, a seu modo, a posição de “clássico” da literatura pedagógica –, a variedade de apropriações no campo educacional da obra do autor: como fonte e objeto de estudo para as investigações em História da Educação, Filosofia da Educação, Didática e nos meios educacionais nos cursos de formação de professores. Essas apropriações denotam o caráter de memória/monumento a que foi revestida. Indicando essa tipologia de leituras, como referência monumental ao campo educacional, há um paralelo ao modo como os manuais pedagógicos interferem nos processos de circulação de textos no campo educacio-

nal, muitas vezes, concorrendo “[...] na produção e transmissão da cultura profissional do professorado” (Silva, 2001, p. 112 *apud* Tundisi, 2013, p. 130). Nessa condição, as leituras, sempre outras leituras, releituras, provocam os pesquisadores e professores, ensejam o retorno a questões educacionais cristalizadas em épocas anteriores, os desafiam a novas pesquisas.

O estudo dos intelectuais e suas produções, em paralelo às relações com o Estado brasileiro, constitui-se como espaço privilegiado de compreensão do fenômeno educativo, em seus aspectos de tensões e reações cotidianas entre o prescrito e o vivido, ou dito de outra forma, entre modelos educacionais em conflito. Favorece a compreensão de rupturas e continuidades de modos de representação do Brasil e de sua população, no jogo de ações em campos dinâmicos da organização social.

Carlos Drummond de Andrade escreveu obra poética e em prosa, crônicas e contos; boa parte dela, na época em que era secretário particular, chefe de gabinete do Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, de 1934 a 1945, e posteriormente, como chefe da Seção de História da Diretoria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (1945-1962). Essas são relações sensíveis pelo contexto, pois as elites têm a possibilidade de incentivar a formação acadêmica de seus filhos e inseri-los nas estruturas de poder do Estado. Drummond refletiu sobre isso, quando foi convidado a escrever a trajetória política do amigo na infância e juventude, Gustavo Capanema:

O intelectual é, por natureza, inclinado à traição. Sua atitude no mundo é puramente extática e, assim, pode ser perfeita; no momento, porém, em que se desloca do plano da contemplação para o da ação, essa atitude corre todos os riscos de corromper-se (.....) A inteligência apresenta-se quotidianamente em estado de demissão diante da vida, e é no intelectual que esta tendência niilista opera com maior agudeza. Não admira, assim, que a família dos intelectuais tenha trazido uma contribuição tão fraca ao progresso das instituições políticas, quando chamada a trabalhar diretamente sobre elas. Essa contribuição é, entretanto, imensa no domínio do abstrato, como se o intelectual fosse incapaz não só de concretizar ideias como de pensar a realidade (Andrade, 1941 *apud* Schwartzman; Bemeny; Costa, 1984, p. 26).

É na confluência entre convicções ideológicas e estruturantes posições ocupadas no funcionalismo público que a experiência escritora de Drummond acontece. É um acontecimento, pleno de práticas e cotidianos. As “inquietudes de Drummond” são, ou poderiam ser identificadas – sempre numa hipótese de tentar compreender o sistema literário que se estabelece entre o autor e sua experiência biográfica; a obra e seus processos de produção e o público – com comunidades de leitores; nessa tensão entre o intelectual, o escritor e a “coisa pública” (Candido, 1995). Em 1944, aos 42 anos, Drummond publicou, no livro de crônicas *Confissões de Minas*, uma autobiografia ficcionalizada, *Um escritor nasce e morre*.

Nela, narra a história de como Juquita descobriu-se escritor: em uma aula de Geografia, após uma transgressão, pois escrevia uma narrativa de viagem, à revelia da professora Dona Emerenciana Barbosa. A época narrada no enredo situa-se em 1911-1912, na qual, pelas informações biográficas, Drummond frequentava o Grupo Escolar Dr. Carvalho Brito, em Itabira. Na escrita literária, a matéria histórica serve de inspiração: o balanço sobre o prestígio da escola em relação à cadeia e à Igreja (“nova de quatro ou cinco anos, era o lugar menos estimado de todos”); as práticas escolares transpassadas de utopias escolanovistas; e o seu ponto de vista, como criança – uma criança que se tornou um escritor e constrói o seu mito de criação:

A aula era de Geografia e a professora traçava no quadro-negro nomes de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti necessidade de escrever (Andrade, 1977, p. 153-154).

A professora era modelar, representativa de um tempo, vários tempos, 1911, 1944, de valorização do conhecimento do aluno, do olhar sobre suas capacidades. Num feito retórico, a personagem de D. Emerenciana toma o escrito de Juquita. Espera-se a admoestação. Vem o incentivo que o “assombra”:

– Vocês estão rindo do Juquita. Não façam isso. Ele fez uma descrição muito chique, mostrou que está aproveitando bem as aulas. Uma pausa, e arrematou: – Continue, Juquita. Você ainda será um grande escritor (Andrade, 1977, p. 154).

Quais sentidos a rememoração romanceada podem assumir? Afirmar a difusão de um modelo contemporâneo à escrita do texto, de mestra professora, especialista, ou recordar o impacto do grupo escolar em uma cidade pequena do interior de Minas e ressaltar a força da professora normalista, ainda pouco reconhecida socialmente? Constituir-se como sujeito escritor e pensar os elementos de formação que o trouxeram até esse momento da trajetória? Todas essas hipóteses são válidas em uma documentação como essa, podendo ser observadas na fatura do texto, na economia textual, completando-se em leituras e em processos de apropriação através do tempo, cortando as temporalidades, entre mitos e histórias (Eco, 2013).

As fontes literárias entram com mais força no leque de documentações sobre a História da Educação; em princípio, como objeto de pesquisa sobre práticas de leitura e escrita, compondo a história do livro e das edições, e, lentamente, expondo-se como objetos potentes para dar a ver práticas de ensino, sob pontos de vista menos usuais, como são os das memórias de infância de escritores, professores e intelectuais, que já configuram um objeto de pesquisa estabelecido. *O calvário de uma professora*, escrito em 1927 e publicado em 1928, é um romance peculiar. Produzido por Violeta Leme, identidade assumida como professora na segunda edição do livro, em 1952, o romance não se caracteriza por configurar um narrador estranho ao campo. Pelo contrário, Dora Lice é professora normalista e narra histórias de outras professoras normalistas em escolas urbanas e rurais. Seu ponto de vista é o de grupos dominados em um campo em constituição, como o educacional, que passa por um processo de centralização, teorização, por meio da circulação do pensamento pedagógico e das Ciências da Educação (Carvalho, 1989). Narra uma estrutura do sistema escolar que a torna subalterna, que não garante a competência advinda de um conhecimento prático sobre “como ensinar”. É ficção que busca conquistar os leitores, como um romance de tese, ou romances profissionais,

semelhantes aos escritos por médicos, engenheiros e advogados no início do século XX. Esses romances podem ser compreendidos como um meio de elaboração teórica sobre experiências profissionais pouco reconhecidas, em que se busca o prestígio de um discurso mais valorizado, como o literário, para difundir ideias (Moraes, 2011). Vejamos a voz da professora normalista expressa no romance:

Abrindo as portas das escolas para que vossos olhos vejam o seu interior, sem o aparato da Espera, outro fim não temos senão pedir um pouco da atenção para a modesta educadora paulista, tão duramente tratada. É ela a força máxima que impulsiona o complicado maquinismo da instrução pública. Mas tão sobrecarregada de deveres, tão premida por feitores, muitas vezes brutais, já ella está perdendo o ânimo para o trabalho racional (Dora Lice, 1928, p. 3).

BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

Universos repletos de tensões configuram-se nessas páginas literárias, entre Bertas, Emerecianas, Doras Lices e, por que não lembrar da esposa de Aristarco, personagem Ema, em contraponto com retratos de professores, cenas escolares e narrativas historiográficas? Essa documentação nos desafia em termos metodológicos e em possibilidades de tecer conhecimentos sobre a História da Educação. A história da profissão docente e de experiências escolares – como referido antes neste trabalho – apresenta-se pelos agentes envolvidos em perspectivas diferenciadas nos textos autobiográficos, memórias e ficções, em comparação com textos teóricos, sem as marcas da enunciação. Em busca de modos mais férteis de produzir conhecimentos sobre o “fazer docente”, cabe ao investigador abrir fronteiras de estudos, “tornar familiar o estranho”, nas palavras de Marília Amorin, impulsionar voos de imaginação, identificar e inserir novas fontes e ser cuidadoso no processo de escuta e acolhimento de escritos da prática sobre a profissão.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, José de. **Til**. Romance Brasileiro (apresentação e notas de Ivan Teixeira). Cotia: Ateliê Editorial, 2012.
- AMORIN, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. Um escritor nasce e morre. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Contos de aprendiz**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977. p. 153-160.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. A teoria do romance. São Paulo: Ed. da Unesp, 1993.
- BOURDIEU, Pierre. Os espaços dos pontos de vista. *In*: BOURDIEU, Pierre. Direção e contribuições de A. Accardo *et.al.* **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 11-13.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- CANDIDO, Antonio. **Formação da literatura brasileira**. Momentos decisivos. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1969.
- CANDIDO, Antonio. Inquietudes na poesia de Drummond. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1995. p. 111-145.
- CAPAZ, Camil. **Raul Pompéia**: biografia. São Paulo: Gryphus, 2001.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CATANI, Denice Barbara. Memória e biografia: O poder do relato e o relato do poder na História da Educação. *In*: CATANI, D. B. **Ensaaios sobre a produção e circulação dos saberes pedagógicos**. 1994. Tese (Livre-Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994. p. 77-93.
- CERTEAU, Michel de. Teoria e método das práticas cotidianas. *In*: SZMRECSANYI, Maria Irene de Queiroz Ferreira. (org.). **Anais do Encontro cotidiano, cultura popular e planejamento urbano**. São Paulo: Faculdade de Arquitetura e Urbanismo: Coordenadoria de Atividades Culturais da Universidade de São Paulo, 1982. p. 3-25.
- CHARTIER, Anne-Marie. A escrita das práticas: reticências e resistências dos profissionais. *In*: CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita**: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 209-246.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1990.

CORRÊA, Marisa. **As ilusões da liberdade**. A escola Nina Rodrigues e a antropologia no Brasil. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2001.

DORA LICE, **O calvário de uma professora**. São Paulo: Estabelecimento Gráfico Irmãos Ferraz, 1928.

ECO, Umberto. **Confissões de um jovem romancista**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

FERREIRA, Fernanda de Jesus. **“A redenção do corpo e da alma”**: a representação literária da educação dos escravizados em José de Alencar (1850-1875). 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012, p.13.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Cazuza e o sonho da escola ideal**. São Luiz: EDUFMA, 2010.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **O ensino na educação superior**: dimensões da linguagem escrita no processo de formação (inicial) de professores para a escola básica. Campinas: Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice: Ed. dos Tribunais, 1990.

HÉBRARD, Jean. O objeto da escola é a cultura, não é a vida mesma. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 6, n. 33, p. 5-17, maio/jun. 2000.

LUKÁCS, Georg. Narrar ou descrever? *In*: LUKÁCS, Georg. **Ensaio sobre literatura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965. p. 43-94.

MORAES, Dislane Zerbinatti. **Literatura, memória e ação política**: uma análise de romances escritos por professores paulistas. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Professores-escritores e suas práticas simbólicas de escrita ficcional: o estudo do jogo discursivo efetuado entre os campos educacional, intelectual e literário. *In*: LEITE, Jussara Luzia; ALVES, Claudia. **Intelectuais e história da educação no Brasil**: poder, culturas, políticas. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. p. 245-271.

PERRONE-MOISÉS, Leila (org.) **O Ateneu**. Retórica e paixão. São Paulo: Brasiliense: Edusp, 1988.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jan./jun. 1989.

TUNDISI, Alexandre. **Sérgios e Aristarcos**: apropriações de O Ateneu no campo educacional brasileiro. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SCHWARTZMAN, Simon; BEMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: Edusp, 1984.

SILVA, Vivian Batista da. **História de leituras para professores**: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos brasileiros (1930-1971). 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

TEIXEIRA, Ivan. Luz e sombras em Til. *In*: ALENCAR, José de. **Til**. Romance Brasileiro. Apresentação e notas de Ivan Teixeira. Cotia: **Ateliê** Editorial, 2012. p. 11-48.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação e identidade nacional no século XIX. *In*: ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **Personagens, estratégias e saberes na construção da escola brasileira**. Bragança Paulista: Universidade São Francisco, 2006. p. 113-138.

VIÑAO, Antonio. Relatos e relações autobiográficas de professores e mestres. *In*: MENEZES, Maria Cristina (org.). **Educação, memória, história**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 333-373.